

3. Колесникова И. А. Гуманитаризация непрерывного образования – одно из направлений модернизации российского общества // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 1. – С. 86–107.

4. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 242 с.

5. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ю. В. Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240 с.

6. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул, 1996.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В. Г. Горб

В статье представлено понимание особенностей развития концепций в педагогические теории, предметная структура педагогической теории и комплексный подход к определению теоретических основ научно-педагогического исследования, а также компоненты методологии исследования и комплексная методологема как методологическая основа научно-педагогического исследования.

Развивающиеся в настоящее время различные сферы гуманитарного знания, в том числе и педагогическая наука, оказывают определенное влияние на социальные и профессиональные процессы. Как отражается ее развитие на системе образования и важнейших сферах социальной деятельности? А. М. Новиков отмечает, что «если у нас такое «хорошее образование» – одно из лучших в мире, чем мы нередко друг перед другом хвастаемся, то почему наша экономика неконкурентоспособна? Как влияет образование населения на развитие социальной сферы? На развитие культуры? Почему российская художественная и музыкальная школы достигли недостижимых высот в мировом искусстве, а, к примеру, российская инженерная школа утратила свое былое величие, экономическая же школа вообще никогда и никуда не поднималась?» [8, с. 23]. Причин такого положения дел достаточно, в том числе и не зависящих от компетенции субъектов образовательной деятельности. Но одна из основных – в самой педагогической науке, а именно: не опережающий, а эволюционно-описательный характер научного педагогического знания, не позво-

ляющий обеспечить цивилизационно-прогностическую направленность развития образовательной сферы современного российского общества. Следует согласиться с мнением С. Колгаша, утверждающего, что «в логико-методологической характеристике педагогической теории отсутствует концептуальная целостность, что приводит к ее стихийному и несистемному складыванию, не изжитому педагогикой и по сей день» [4, с. 136].

В данной статье мы намерены рассмотреть указанную проблему в процессе решения задачи по повышению уровня теоретической обоснованности и методологической определенности научно-педагогических исследований.

Анализ значительного количества авторефератов, опыт оппонирования кандидатских диссертаций и участия в предзащитах кандидатских и докторских диссертаций на кафедре возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского педагогического университета позволяют сделать вывод о том, что зачастую соискатели, представляя в автореферате теоретическую основу исследования, обращают больше внимания на персоналии ученых, чем на разработанные ими концепции и теории. Да и сами понятия «концепция» и «теория» заменяются фразами «идеи, отраженные в трудах...», «работы ученых...» и т. д. Стоит ли удивляться, что у экспертов, оппонентов и членов диссертационных советов вызывает сомнение теоретическая значимость таких исследований.

Итак, что общего между концепцией и теорией и в чем их отличие? В чем особенность педагогических теорий? Какова структура? Как определить теоретическую основу исследования и обеспечить системное или комплексное взаимодействие представленных в нем концепций и теорий?

Подходы к определению понятия «концепция» в современной науке в целом имеют схожий смысл. Концепция в педагогике (педагогическая концепция) в основном определяется как «основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [1, с. 216]. Мы согласны с мнением Е. Н. Шиянова и С. В. Бобрышова, что педагогическая концепция и педагогическая теория генетически взаимосвязаны. Они отмечают, что «концепция является базисом педагогической теории, ее ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания» [12, с. 13].

Когда же концепцию можно назвать теорией? Педагогика относится к наукам, изучающим субъективную реальность [10, с. 148]. Отличительной особенностью таких наук являются способы верификации их теоретических положений. Если в науках, изучающих объективную реальность (физика, хи-

мия, астрономия и др.), уровень теоретической значимости, можно сказать, глубины, определяется на основе анализа качества используемых для получения результата средств и методов научного познания, то в науках, изучающих субъективную реальность, основным признаком является уровень интересубъектного принятия определенных теоретических положений. Принцип конвенционализма (соглашения) в процессе обоснования научного знания ввел Ж. А. Пуанкаре (1854–1912), доказывая, что он может быть распространен в математике и даже физических теориях. С нашей точки зрения, этот принцип следует считать основным в процессе принятия концепции в качестве теории – «высшей, самой развитой формы научного знания, дающей целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области деятельности – объекта данной теории» [11, с. 560].

Субъектность – отличительный признак раннего этапа развития педагогической концепции. Другими словами, любая концепция имеет автора, этим автором выступает конкретный педагог (ученый или практик) или группа исследователей (научная школа), ее разработавшая. Становление концепции как теории происходит в процессе принятия ее основных положений другими субъектами в качестве базовых в ходе научной или практической педагогической деятельности. У этого процесса не может быть четких временных рамок, все зависит от компетентности и таланта разработчиков, социальной и педагогической актуальности, убедительности научных фактов, отражающих онтологические положения концепции. Весьма условно и количество субъектов, при котором можно назвать концепцию теорией. С нашей точки зрения, выход концепции на межрегиональный уровень признания вполне достаточен для отношения к ней как к педагогической теории определенного процесса. Это положение, безусловно, требует дискуссионного обсуждения и конвенционального принятия.

На уровень развития концепции, безусловно, влияет и полнота отражения сущности и основных закономерностей описываемого процесса. Вместе с тем, мы не выделяем этот признак в качестве основного по следующим причинам. Во-первых, сама концепция должна содержать минимальное количество положений, которые позволяют назвать ее концепцией, а не взглядом, идеей, подходом и т. д. Во-вторых, не представляется возможным определить критерии такой полноты, которые будут применимы для любых педагогических теорий. В-третьих, признание другими субъектами концепции в качестве основы своей научной или практической деятельности подтверждает, хотя и косвенно, не только ее полноту, но и глубину в отношении конкретного предмета.

Рассмотрим строение теории в общем, абстрактно-логическом виде. Многими авторами выделяются следующие основные ее компоненты: 1) исход-

ная эмпирическая основа теории, в которую входит множество зафиксированных в науке (в данной ее отрасли) фактов, проведенных экспериментов и пр., которые получили уже некоторое описание, но ждут своего объяснения, теоретической интерпретации; 2) исходная теоретическая основа теории – множество допущений, постулатов, аксиом, общих законов, принципов теории; 3) логика теории – множество допустимых в рамках теории правил логического вывода и доказательства; 4) совокупность выведенных в теории следствий, теорем, утверждений, принципов, условий и т. д. с их доказательствами – наибольшая по объему часть теории, которая и выполняет основные функции теоретического знания, доставляя «тело» теории, ее основное содержание [7, 10, 11].

Представленные положения отражают структурированное содержание теории, являясь необходимым, но недостаточным описанием ее структуры. В педагогической теории, как, впрочем, и любой другой теории в гуманитарной сфере, должна быть представлена и описана ее предметная структура. Объектом педагогической теории является процесс (воспитательный, дидактический, школоведческий и т. д.). В качестве предметов педагогического процесса, которые должны быть представлены в теории, мы выделяем следующие:

- субъект и объект¹ педагогического процесса, их сущность и закономерности развития;
- закономерности взаимодействия субъекта и объекта педагогического процесса;
- сущность и закономерности развития системообразующих факторов², оказывающих влияние или воздействие на субъекта и объекта педагогического процесса, его характеристики и направленность;
- характеристика основных внутренних и внешних связей компонентов педагогического процесса.

В ходе исследования систем выделяют синергетические и рекурсивные связи.

Синергетическая связь обеспечивает при совместном функционировании отдельных элементов системы увеличение общего эффекта до величины большей, чем сумма эффектов этих же элементов, действующих независимо.

¹ В последние годы в педагогических концепциях и теориях, основанных на идеях гуманизма, культуросообразности, сотрудничества, рассматриваются исключительно субъект-субъектные отношения в ходе педагогического взаимодействия. Такая категоричность несколько противоречит сущности образовательной деятельности. Более корректно говорить о повышении субъектности обучаемых и о профессиональном и личностном развитии субъектов образовательной деятельности.

² В зависимости от типа систем такими факторами могут быть параметры порядка (открытые, сложные, нелинейные, когерентные системы), подсистемы, компоненты, а также связи между компонентами (структурно-детерминированные системы).

Рекурсивная связь позволяет определить, какое явление, происходящее в системе, – причина, а какое – следствие, какая в системе величина – аргумент, а какая – функция [6, с. 32].

Таким образом, с нашей точки зрения, значительно повысить теоретический уровень научно-педагогических исследований позволит обоснование диссертантом модели теории объекта исследования. В этой модели целесообразно отразить указанные компоненты предметной структуры теории, используя для этого теоретическую основу исследования, в которую следует включить следующее:

1. Общезначимая педагогическая теория.

Мы считаем, что общезначимость теории определяется уровнем ее конвенционального принятия (например, к таким теориям следует отнести теорию развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина, теорию гуманистического воспитания Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинского, теорию личностно развивающего образования Э. Ф. Зеера и Г. М. Романцева и др.). В настоящее время существует большое количество общезначимых теорий, разработанных на основе различных концепций. Задача исследователя – выбрать ту теорию, которая наиболее полно отражает специфику объекта и предмета исследования. При этом необходимо обращать внимание на то, что некоторые заявленные на этом уровне теории таковыми не являются. В последние годы стало модно разработанным концепциям давать «громкие имена». В результате появилось значительное количество «педагогик» и «парадигм», которые от этого не перестали быть просто авторскими концепциями.

2. Педагогические теории и концепции, отражающие особенности предмета исследования.

3. Теории из других областей гуманитарного знания, описывающие значимые для целей и задач исследования процессы и их закономерности.

Выбор теорий и концепций, входящих в теоретические основы исследования, должен проводиться на принципах, которые мы определили в процессе анализа системы принципов научного познания А. М. Новикова [7, с. 48–51]:

- принцип детерминизма, требования которого предусматривают определяющее значение теории более высокого уровня при выборе теории или концепции последующих уровней;
- принцип соответствия, предполагающий, что концептуальные основы всех представленных теорий имеют схожий смысл и идеи.

Такой подход позволит рассматривать теории и концепции в виде комплекса, обеспечивающего достижение целей исследования, а при наличии «научной удачи» этот комплекс может иметь системное влияние на разработку модели теории объекта исследования, которая в дальнейшем превратится в самостоятельную концепцию.

Особую значимость в процессе научно-педагогического исследования имеет его **методологическая определенность**. В настоящее время методология науки рассматривается как учение о принципах построения, формах и способах научного познания [9, с. 450]. Исходя из контекста общепринятого понимания методологии научного познания мы считаем, что методология научно-педагогического исследования должна состоять из следующих компонентов:

- методологема исследования;
- логическая структура исследовательской деятельности;
- методы получения нового научного знания и его объективации.

В настоящей статье мы рассмотрим методологему исследования, так как именно она влияет на специфику логической структуры исследовательской деятельности и непосредственно определяет выбор ее методов.

Методологема – это априорная конструкция (относительно конкретного вида исследования) в виде теории или модели, которая используется для продуцирования того или иного конкретного проекта. Эта дефиниция понятия представлена В. А. Костиным: «...понятие «методологема» фиксирует роль различного рода теорий в отношении изучаемых конкретных объектов или их групп» [5, с. 85].

В современной педагогической науке методологемы представлены в виде методологических подходов. Н. В. Бордовская называет подходы, наиболее часто встречающиеся в исследованиях: сциентистский, гуманистический, деятельностный, личностный, аксиологический, культурологический, антропологический, антропосоциальный, целостный, системный, комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, эволюционно-эпистемологический, когнитивно-информационный, рефлексивный, синергетический, параметрический. При этом отмечается, что многие авторы, ориентируясь в своих исследованиях на несколько подходов, «не всегда понимают, как же соединить все составляющие в соответствии с логикой проводимых сегодня исследований, чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами» [2, с. 22]. Мы разделяем точку зрения Н. В. Бордовской о том, что необходимо отдать «предпочтение традициям диалога в выборе методологических оснований, приемам аргументации и системности в построении методологии своего исследования» [2, с. 22]. Например, в процессе изучения информационно-педагогических процессов в вузе мы разработали **комплексную методологему**¹, основанную на структурно-функциональных особенностях исследовательской деятельности, состоящую из двух компонентов.

¹ Разработка системных методологем научно-педагогических исследований является актуальной проблемой нашей научной деятельности.

Первый компонент отвечает на вопрос, каким я вижу познаваемый мир и как я понимаю получаемую в ходе познания информацию. Исходя из характерных особенностей объекта и предмета исследования мы определили в качестве общенаучной системы миропонимания синергетику, а основной философской гносеологической концепцией – герменевтику. Основываясь на концепциях, адаптирующих синергетические идеи для объяснения социальных явлений и процессов (В. Анштейн, Р. В. Баранцев, В. В. Василькова, В. С. Егоров, М. С. Каган, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, К. Майнцер, Л. Серафимов, В. П. Шалаев), мы определили вуз как *открытую, сложную, нелинейную, когерентную образовательную систему*. Открытость образовательных систем обуславливает наличие в них большого количества внешних связей, оказывающих различное влияние, при этом не всегда зависящее от силы и направленности тех или иных внешних факторов. Все эти процессы превращают образовательную систему вуза в сложную. Основное отличие сложной системы заключается в том, что ее изучение невозможно путем редукции (сведение сложного к более простому). Упрощение сложной системы возможно только на основе выделения ее параметров порядка, которые определяют ее характеристики и оказывают основное влияние на направленность развития. Когерентность понимается нами как согласованность взаимодействия элементов, которая проявляется в масштабе всей системы, на ее основе обеспечивается целостность системы.

В качестве философско-гносеологической основы исследования мы определили герменевтику, представляемую нами, прежде всего, как философское учение об онтологии понимания и эпистемологии интерпретации. С нашей точки зрения, именно герменевтика, в отличие от других теорий познания (иллюзионизм, конвенционализм, критицизм, позитивизм, прагматизм, реализм, скептицизм, феноменализм, эмпиризм, эмпириокритицизм), позволяет отразить наиболее существенные связи между информацией как социальной реальностью и субъектами ее понимания и интерпретации.

Изучив основные теоретические положения философской и педагогической герменевтики, представленные в работах М. М. Бахтина, Х. Г. Гадамера, В. Дильтея, А. Ф. Закировой, Л. А. Микешиной, П. Рикера, А. Н. Славской, Ю. Хабермаса, М. Хайдеггера, Ф. Шлейермахера, в качестве основной современной теории, определяющей функции и формы герменевтической интерпретации, мы приняли концепцию А. Н. Славской, акцентированную на субъективно-рефлексивном подходе. Субъектами интерпретации являются все участники педагогического мониторинга, при этом должны создаваться организационные условия не только для суждений субъектов, но и для диалога, способствующего становлению культуросообразного субъективного мира участников педагогического мониторинга.

Вторым компонентом методологемы является теория (или теории), на основе которой определяются принцип, комплекс или система принципов изучения и преобразования объекта и предмета исследования. В рассматриваемой методологеме вторым компонентом представлены следующие теории:

- теория системного анализа образовательного процесса (А. А. Денисов, Ф. Ф. Королев, В. Д. Могилевский, А. М. Новиков, Г. И. Рузавин);
- теоретические аспекты педагогической аксиологии (С. Ф. Анисимов, Н. А. Астахова, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, Б. З. Вульф, М. Н. Дудина, В. П. Зинченко, И. Ф. Исаев, М. С. Каган, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова, Е. Н. Шиянов);
- психологическая теория деятельности (Б. Г. Ананьев, М. Я. Басов, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов);
- концепции гармонизации образовательных систем (Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, Н. А. Проворова, В. Н. Сагатовский).

На основе указанных теорий был определен следующий комплекс принципов исследования информационно-педагогических процессов в вузе: принцип системности; принцип аксиологической определенности информационных процессов; принцип личностно-деятельностного характера взаимоотношений субъектов педагогического мониторинга; принцип гармонизации личностного, группового и организационного развития [3].

Комплексное применение в методологеме теорий из различных научных областей (философия, системология, социология, психология и др.) позволяет повысить интегративность нового педагогического знания, его обоснованность за счет методологической определенности каждой из используемых теорий. Например, мы использовали в качестве теории, описывающей образовательную систему вуза, синергетику. Это позволило при определении системообразующих факторов образовательной системы не редуцировать ее организационно-функциональную модель, а выделить параметры порядка сложной, открытой, нелинейной системы (процессы развития индивидуальных и групповых субъектов образовательной деятельности, доминирующие педагогические идеи, процессы материально-технического и экономического обеспечения образовательного процесса), отслеживание которых в процессе педагогического мониторинга позволяет получать педагогическую информацию, конструктивно влияющую на развитие образовательной системы вуза. Нам представляется такой подход более научно обоснованным, ограничивающим соблазн эклектичного переноса терминов одной теории в совершенно иную область знания, чем страдают некоторые «инновационные» педагогические концепции.

Таким образом, мы предлагаем рассматривать методологему как методологическую основу исследования. В зависимости от объекта, цели и уровня исследования в нее включаются философские и общенаучные теории, основные положения которых раскрывают особенность миропонимания и гносеологический подход исследователя, а также педагогические, социологические, психологические и др. теории, принципы которых положены в основу изучения и преобразования предмета исследования.

В данной статье мы представили концепцию фундаментальных аспектов научно-педагогической деятельности, связанных с ее теоретическими и методологическими основаниями. Мы прекрасно понимаем, что необходима кропотливая работа по апробации представленных концептуальных положений как в конкретных диссертационных исследованиях, так и в процессе научных дискуссий.

Литература

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – М.: Ростов-н/Д, 1999.
2. Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
3. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2003. – 387 с.
4. Колташ С. О методологических исканиях педагогики (60–80-е гг. XX в.) / Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 134–136.
5. Костин В. А. Исследование систем управления. – Екатеринбург, УрАГС, 1999. – 192 с.
6. Мишин В. М. Исследование систем управления. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 527 с.
7. Новиков А. М. Докторская диссертация? / Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвест, 1999. – 120 с.
8. Новиков А. М. О структуре теории образования / Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 18–23.
9. Новый иллюстрированный энциклопедический словарь. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
10. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
11. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд. перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Шиянов Е. Н., Бобрышов С. В. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.